

L'enseignement du vocabulaire dans les manuels de techniques d'expression

Teaching vocabulary in written expression handbooks

Élisabeth Fichez-Vallez



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3328>

DOI : 10.4000/edc.3328

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 1983

Pagination : A1-A29

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Élisabeth Fichez-Vallez, « L'enseignement du vocabulaire dans les manuels de techniques d'expression », *Études de communication* [En ligne], 2 | 1983, mis en ligne le 17 juin 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3328> ; DOI : 10.4000/edc.3328

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'enseignement du vocabulaire dans les manuels de techniques d'expression

Teaching vocabulary in written expression handbooks

Élisabeth Fichez-Vallez

- 1 La préparation d'un article pour un numéro de revue linguistique (note¹) consacré aux rapports Lexique / Institution m'a amenée à m'intéresser de plus près à la manière dont les manuels de Techniques d'expression (désormais "T.E.") faisaient place au problème du vocabulaire.
- 2 Si cet intérêt paraît légitime aux yeux du linguiste, il n'en va pas de même pour les praticiens des T.E., car en filigrane est posée la question controversée de la place des apprentissages linguistiques dans ce type d'enseignement.
- 3 Pour certains formateurs, il va de soi de faire place à un apprentissage systématique de la langue. Cette place finissant même par prendre trop d'ampleur dans des stages ordinaires de T.E., certaines institutions ont mis sur pied des stages centrés sur l'étude de la langue, parfois même des stages très spécialisés (d'orthographe par exemple), afin de ne pas détourner les stages de T.E. de leur finalité propre.
D'autres formateurs rejettent ce type de préoccupations. Enracinant leur position dans un refus plus ou moins explicite des thèses du "déficit linguistique" ou du "handicap socio-culturel", ils font des T.E. le lieu du déblocage ou de la réactivation de la parole et assignent comme but à cet enseignement la reprise de confiance en soi, la prise de conscience, plus que l'acquisition de savoirs.
- 4 Je me propose d'apporter une contribution au débat à partir de ma propre réflexion de linguiste et de praticienne des T.E. dans divers lieux de l'Université de Lille III (note²), et donc avec des publics en formation post-baccalauréat ou des adultes situés professionnellement et socialement.
- 5 Ma position consistera à dire qu'à côté de ces deux stratégies il y a place pour une troisième qui ne méconnaît pas l'importance d'un travail spécifiquement linguistique, à

condition qu'il soit conçu différemment, et que, donc, il prenne sens d'une autre façon dans l'ensemble de la formation en T.E. Mon argumentation reposera sur l'analyse des pages consacrées par les manuels de T.E. à un domaine bien précis des apprentissages linguistiques celui du *vocabulaire*. Après quelques observations d'ordre méthodologique, j'analyserai les contenus visant l'enrichissement lexical, puis le choix des mots. Dans la dernière partie, je ferai le bilan de cette analyse et j'avancerai quelques propositions liées à ma propre expérience.

- 6 D'emblée je souhaite que, selon les principes énoncés au début du premier bulletin du Centre, ce papier soit perçu comme une réflexion qui ne peut que s'enrichir d'autres réflexions allant ou non dans le même sens. De nombreux renvois à l'intérieur du texte prouvent qu'il est déjà tributaire de la réflexion de beaucoup d'autres chercheurs ou praticiens (note³), et en tout premier lieu de celle des auteurs qui ont rédigé les manuels. Il aura joué son rôle s'il suscite d'autres débats au C.E.R.T.E., dans le bulletin, ou ailleurs...

1. Préliminaires méthodologiques

1.1. L'apprentissage lié aux mots : deux axes principaux

- 7 L'apprentissage lié aux mots est envisageable de deux points de vue au moins, nécessairement complémentaires l'un de l'autre même si leur importance respective n'est pas la même dans les manuels examinés.
- On peut se fixer comme objectif l'augmentation du stock d'unités lexicales dont dispose l'adulte. On est alors dans une problématique *d'enrichissement du vocabulaire*, ou de *"réactivation" du vocabulaire connu*.
 - L'autre objectif qu'on peut se donner est celui d'un meilleur maniement et donc d'une utilisation à bon escient des mots connus. La problématique dominante est alors celle du *choix des mots*.
- 8 C'est autour de ces deux perspectives que s'organise l'analyse que je présente ci-dessous, la première faisant l'objet d'un traitement plus bref, dans la mesure où c'est majoritairement la seconde qui préoccupe les auteurs de manuels.

1.2. L'objet "manuel" de T.E

- 9 Le manuel de T.E. est un objet assez difficile à cerner pour deux raisons principales :
- 10 - D'une part, il s'agit d'un domaine dans lequel l'Éducation Nationale n'a pas le monopole de la formation. À côté de manuels classiques conçus par des enseignants (type : NIQUET ou BARIL et GUILLET) (note⁴), il existe des ouvrages conçus par des intervenants du secteur privé (CONQUET, SAINDERICHIN) pour des publics spécifiques (entreprise ou administration), qui se présentent sous forme de memento pratiques, et dans lesquels les conseils prennent largement la place sur les exercices. On trouve aussi des fascicules centrés sur un thème précis (exemple : ROUGERIE *Trouvez le mot juste*) appartenant à des collections (Hatier - Profil Formation, en l'occurrence) et que leurs auteurs destinent entre autres au public Formation Permanente.
- 11 - D'autre part, les T.E. ne constituent pas une discipline d'enseignement homogène. Le type de public, l'institution de formation, le profil de l'intervenant, le contrat qui régit l'action de formation et sa durée, sont autant de paramètres (et la liste n'est

pas exhaustive) qui détermineront ce qui se pratiquera effectivement sous cette appellation. Il me paraît significatif à cet égard que ma propre recherche des manuels existants m'ait amenée à "fureter" dans au moins 4 rayons d'une grande librairie (note⁵) : les rayons "universitaire", "gestion des entreprises" (le plus fourni), "vie scolaire" et "vie pratique". C'est donc une discipline à multiples facettes parmi lesquelles il serait vain de chercher à discerner les "vraies" et les "fausses".

- 12 La ligne que je me suis fixée a été de constituer un échantillonnage aussi large que possible, sans exclusion a priori, parmi les manuels qui traitaient de *l'expression écrite*, mais sans souci non plus d'un ratissage tous azimuts. Rapidement d'ailleurs quelques ouvrages se sont dégagés comme représentatifs d'une problématique donnée et la matière se révélait suffisamment abondante pour ne pas céder à l'impossible prétention de vouloir tout dire sur tous les manuels, ni même plus modestement de chercher à tout dire sur les manuels retenus ; corollaire inévitable : je ne suis pas sûre d'avoir échappé à l'arbitraire dans ce que j'ai, choisi d'analyser ou de laisser dans l'ombre.

1.3. Pourquoi choisir le manuel comme objet d'analyse ?

- 13 Un manuel quel qu'il soit - c'est à dire des exercices et un discours accompagnateur (préface, commentaires, consignes, etc.), le tout organisé selon une progression - constitue un objet dont on peut s'emparer et dire des choses : par exemple, évaluer le degré de pertinence linguistique des exercices, dégager la logique implicite du discours accompagnateur...
- 14 Mais on peut ne pas en rester là et se demander en particulier ce qu'en font les formateurs-utilisateurs. Ce déplacement permet de poser les questions d'un autre point de vue : le formateur utilise-t-il le manuel de bout en bout (note⁶) ? S'il ne le fait pas, à quel moment de son propre processus de formation intègre-t-il des exercices ? Les utilise-t-il avec le même objectif et en les accompagnant du même discours que l'auteur du manuel ? Quelle(s) variante(s) éventuelle(s) introduit-il lors d'une réutilisation ? Toutes ces questions enrichissent la perspective de celui qui analyse le manuel : il perçoit la marge d'autonomie du formateur-utilisateur, et peut se donner pour objectif de fournir à ce dernier des repères ou des moyens supplémentaires pour orienter ou enrichir sa propre activité.
- C'est donc une double tâche d'évaluation linguistique et pédagogique que je me fixerai dans ce papier.

2. Enrichir ou réactiver le vocabulaire

2.1. Présentation des contenus des manuels

- 15 Quatre ouvrages parmi ceux retenus proposent des exercices visant l'enrichissement lexical : les deux fascicules de COLIGNON et ROUGERIE, ainsi que les manuels de NIQUET et NIQUET - COULON conçus pour deux niveaux de formation distincts.
- 16 - Les "exercices" proposés par J.P. Colignon (correcteur au journal *Le Monde*) dans *Testez vos connaissances en vocabulaire* concernent 200 mots du vocabulaire contemporain parmi lesquels figurent un quart de mots étrangers. La consigne est uniforme : parmi les trois définitions offertes à propos d'un mot donné, l'utilisateur doit choisir la bonne et aller ensuite vérifier la réponse accompagnée d'un commentaire.

- 17 - A. Rougerie dans *Trouvez le mot juste* a pour objectif de rendre à la disponibilité du lecteur des vocables connus. Le moyen qu'il préconise est de "s'exercer au jeu des synonymes et des contraires" en variant les consignes d'une série d'exercices à une autre : une première série vise ainsi à éliminer les verbes "passe-partout" (*faire, dire, avoir ...*), une autre à trouver des synonymes contextuels, une autre encore à trouver des synonymes par le biais de la préfixation. Les deux formes privilégiées d'exercices sont l'exercice à trous, et la substitution de mots.
- 18 - Les chapitres des manuels de NIQUET et NIQUET - COULON consacrés au vocabulaire ont en commun :
- une première partie traitant de la "vie des mots", qui vise à faire redécouvrir, à travers des exercices, un savoir linguistique de base dans le domaine lexical.
 - une seconde partie qui concerne davantage le choix du mot juste. Mais celle-ci est également conçue pour apprendre ou réactiver la connaissance de mots "que notre environnement quotidien utilise", et qui sont organisés autour de "grandes familles lexicales".
- 19 La différence entre les deux manuels tient d'une part au choix des mots retenus et d'autre part à la présence dans NIQUET - COULON d'une rubrique "activités" portant sur des aspects lexicaux ou grammaticaux, à la suite des exercices de remplacement de périphrases.

2.2. Problèmes posés

- 20 Mon analyse des exercices sera guidée par deux questions.

2.2.1. Quelle est la valeur linguistique des exercices proposés ?

- 21 Si les contenus proposés par NIQUET et NIQUET - COULON sont corrects du point de vue linguistique, il n'en est pas de même pour les deux fascicules Hatier.
- 22 - L'entreprise de Colignon tient davantage de la devinette (style jeu radiophonique des 1000 francs) (note⁷) que de l'exercice linguistique. Peut-être d'ailleurs le but poursuivi par l'auteur se situe-t-il au niveau d'un simple divertissement intellectuel à propos des mots implicitement présentés comme non encore enregistrés dans les dictionnaires d'usage courant. Un rapide décompte des 50 premiers mots proposés montre qu'y figurent une trentaine de mots construits (j'ai éliminé les mots construits étrangers *jumbo-jet, play-back* pour lesquels la compétence du locuteur francophone ne peut pas jouer. Or le mot simple qui a servi de base à la dérivation (ou les mots qui ont servi à la composition) n'est donné que 7 fois sur 30 dans la bonne définition.
- Exemples :
- restauroute* : "restaurant établi sur une autoroute".
- plaisancier* : "personne qui fait de la navigation de plaisance".
- 23 Dans les autres cas, il semble au contraire que l'auteur cherche à éviter l'apparition du mot de base dans la définition, se réservant de le citer dans la réponse. Tout se passe comme s'il craignait de proposer alors un exercice trop facile à l'utilisateur, ce qui est en fin de compte la meilleure démonstration du fait que le locuteur est capable d'en comprendre plus que ce qu'on lui laisse croire (note⁸).
- 24 Colignon tombe dans un travers qui guette le formateur non-averti la sous-estimation, voire la négation, du savoir implicite d'un adulte francophone dans le domaine des mots

construits. Pendant la période d'acquisition de la langue maternelle, le sujet s'est construit un système de règles (note⁹) qui lui permet de produire et de comprendre des mots qu'il n'a jamais entendus ni lus auparavant. Faire prendre conscience de cette compétence est profitable d'un double point de vue :

- cela peut produire un effet positif de réassurance auprès d'adultes souvent portés à dévaloriser leurs connaissances en vocabulaire ("mon français est pauvre", "je manque de vocabulaire") (note¹⁰).
- cela peut leur permettre d'appréhender une image de la langue différente de celle qu'ils ont généralement, - à savoir une nomenclature finie consignée dans les "chambres d'enregistrement" que sont les dictionnaires et de développer une attitude nouvelle devant le problème des néologismes (note¹¹).

- 25 - En ce qui concerne Rougerie (note¹²), je ne m'attarderai que sur 5 pages d'exercices visant à faire trouver des synonymes par le biais de l'affixation, car ils me paraissent typiques des exercices qui, non seulement ne permettent pas d'acquisitions, mais ne peuvent qu'embrouiller l'utilisateur.

La consigne exacte est : "Trouvez à l'aide des préfixes donnés, le synonyme de l'adjectif (ou du nom, ou du verbe) en italiques qui répond à la définition". Suivent des libellés tels que :

p 54 - Il accepta d'un hochement de tête (Réponse = acquiescer)

ac... = accepter sans réserve.

Le passant interrogé avoua son ignorance. (Réponse = confesser)

con(f)... = avouer en se le reprochant.

- 26 Bon nombre des mots à trouver n'ont pas le statut de mot dérivé régulier, ce qui rend normalement impossible le découpage ou la reconstruction de ces mots à partir de leurs constituants internes. D'où l'étonnement de voir présentés comme "racines" à préfixer : - quiescer (*ac-quiescer*), - agoniste (*ant-agoniste*), - pétés (*péri-pétés*), - cussion (*dis-cussion*), - pectative (*ex-pectative*), etc... Dans tous ces cas, la seule activité possible pour l'utilisateur est de deviner à partir des préfixes proposés le synonyme à trouver.

Du seul point de vue linguistique, ces exercices d'enrichissement du vocabulaire aboutissent à un encyclopédisme désordonné, et prouvent un grand manque de rigueur dans l'application des règles de dérivation.

- 27 - C'est au contraire l'aspect positif des exercices proposés dans NIQUET et NIQUET - COULON que de donner un bon aperçu des problèmes posés par le lexique par le biais des exercices : ainsi, dans NIQUET - COULON, le lien entre les sens du mot et sa distribution (fiche 2, p 168) la synonymie (fiche 3 p 169) l'antonymie avec une observation sur les mots sans contraire tels que *musculaire*, *équerre* (fiche 4 p 169), l'homonymie (fiche 5 p 170), la dérivation (voir les activités proposées à la suite des fiches concernant "le vocabulaire précis"). D'autre part, le regroupement du vocabulaire par thèmes liés à des secteurs d'activités de la vie quotidienne (NIQUET - COULON : papiers administratifs, domaine de la maladie) ou à des familles lexicales (NIQUET : vocabulaire lié à l'appréciation des discours) donne une allure moins désordonnée et moins arbitraire aux contenus.

2.2.2. Peut-on réellement enrichir le vocabulaire d'un adulte par une activité systématique en situation de formation ?

- 28 Je me suis jusqu'ici située dans la logique des manuels, cherchant à évaluer du point de vue linguistique les contenus proposés. Il me paraît toutefois nécessaire de poser la question de la légitimité d'un apprentissage systématique, question qui en fait se confond

avec celle de son évaluation. Je rejoins ici l'interrogation de deux animateurs d'une session de formation en T.E. au C.A.F.O.C. de Grenoble, qui, après avoir rendu compte de leurs activités dans le domaine du vocabulaire, posent la question du bien-fondé de celles-ci : "Peut-on vraiment enrichir le vocabulaire de quelqu'un ? À long terme reste-t-il encore quelque chose ?" (p 13).

29 Je rappellerai d'abord une évidence : l'apprentissage du vocabulaire est fonction des besoins suscités par l'expérience quotidienne et le moment de formation ne pourra jamais se substituer à celle-ci. Autrement dit, quelle que soit la quantité de mots engrangés en situation de formation, et la place faite aux exercices de réemploi (notons au passage que celle-ci est importante dans NIQUET et NIQUET - COULON, nulle dans COLIGNON et ROUGERIE), ils ne s'intégreront définitivement dans la compétence active et passive (note¹³) du locuteur que si la vie quotidienne offre des occasions de réemploi fréquentes.

30 Ceci pose une question difficile au formateur (ou à l'auteur de manuel qui s'en soucie) : comment appréhender l'expérience quotidienne des gens qui viennent se former ? Comment appréhender aussi ce qu'ils espèrent modifier dans cette expérience quotidienne ? (note¹⁴). Quelles nouvelles situations souhaitent-ils pouvoir affronter ? Et en y tenant quels discours ?

Ce genre de questions peut amener à des réponses du type de celles proposées par NIQUET et NIQUET - COULON, qui se centrent sur des domaines repérés comme faisant problème aux formés (par exemple les papiers administratifs). Mais on peut penser qu'il y a aussi un travail spécifique à faire sur la prise de conscience de ces situations nouvelles auxquelles on espère que, peu ou prou, la formation va préparer. Des étudiants de l'I.U.T. m'ont ainsi posé en termes d'apprentissage de vocabulaire ("Avec quels mots exprimer un ordre") le problème de la place, nouvelle pour eux, de responsables, qu'ils vont avoir à tenir vis-à-vis de subordonnés dans la vie professionnelle - (problème qui se poserait de manière identique à un ouvrier devant passer chef d'équipe) -. Ne croyant pas pour ma part à l'efficacité de l'apprentissage systématique, même lié à un thème précis, j'ai proposé des situations diversement contraintes, dans lesquelles quelqu'un était censé exercer l'autorité vis-à-vis d'un individu ou d'un groupe. Ce qui s'est alors manifesté, c'est que l'effort devait d'abord porter sur la compréhension du *rapport au locuteur* (note¹⁵), et sur l'inscription de ce rapport dans la construction du discours oral ou écrit : transmettre des ordres ou des consignes, est-ce se limiter à des injonctions ? Quelle place faire à la justification et à l'explicitation ? Quel ton peut-on et souhaite-t-on adopter ? Par quelles formules le manifester ? Cette réflexion "en situation" amène à aller au-delà du seul problème des mots.

31 Ma conclusion sera donc double : d'une part, les acquisitions de vocabulaire non pensées en fonction de l'expérience et des attentes du public seront inefficaces à court terme. D'autre part, elles gagnent en efficacité si elles sont subordonnées à une mise en situation par le discours, car elles ne sont qu'un des moyens parmi tous ceux qui sont nécessaires à l'élaboration d'une parole pertinente.

3. Choisir les mots

- 32 L'analyse des manuels permet de repérer en gros trois problématiques différentes quant au choix des mots :
- la première assimile la recherche du mot juste à celle du mot conforme au "bon usage", ou au "niveau de langue" requis.
 - la seconde reprend implicitement à son compte les critères de la rhétorique classique visant à la fois la clarté de la pensée et l'esthétique de la phrase. La recherche du mot juste se confond alors avec celle du mot précis.
 - la troisième, s'inspirant de modèles ou de formules mis au point par des chercheurs américains, préconise la recherche des mots "lisibles".
- 33 Il va de soi que ces trois problématiques ne se rencontrent jamais vraiment à l'état pur dans un manuel et qu'on peut tout au plus parler de problématique dominante.

3.1. Choisir les "bons" mots

- 34 ROUGERIE et BARIL et GUILLET sont les deux ouvrages dans lesquels des exercices spécifiquement axés sur des problèmes de norme apparaissent.

3.1.1. Éléments constitutifs de la problématique

3.1.1.1. Le discours évaluatif sur l'évolution de la langue : s'en tenir au "bon usage"

- 35 A. Rougerie aborde dans la préface ce problème qui lui semble nécessiter une prise de position explicite :
- "il nous a bien fallu nous prononcer dans l'épineux problème du "bon usage" contemporain. Nul, certes, ne conteste la nécessité d'une évolution, mais tels vocables suscitent souvent des controverses".
- 36 Ainsi se trouve d'emblée introduit le concept de "bon usage", sans que l'auteur se soucie de définir les critères qui servent à le fixer, ni d'identifier les instances qui légitiment l'usage : qui sont en effet ces instances impliquées dans les "controverses" dont il est question ? La lecture des commentaires accompagnant les exercices apporte parfois un élément de réponse ; les journalistes, par exemple, sont indirectement visés dans cette consigne d'exercice : "Dans les phrases suivantes *extraites de la presse*, remplacez le mot ou l'expression en italiques par un terme *moins familier*" (p 63). Inversement, la caution d'"excellents écrivains" vient renforcer l'acceptation d'un phénomène pourtant décrit comme linguistiquement prévisible :
- "*malgré que* : en créant cette locution, admise par d'excellents écrivains, la langue n'a fait qu'observer le parallélisme entre préposition et conjonction (avant / avant que...)" p 30.
- 37 Mais, dans bien des cas la prescription est le fait de l'auteur et il y a alors tout lieu de penser qu'il ne fait que reproduire les prescriptions d'ouvrages antérieurs (note¹⁶).

3.1.1.2. La référence au concept de "niveau de langue"

- 38 À la différence du concept de "bon usage" qui n'apparaît explicitement que dans ROUGERIE, celui de "niveau de langue" est partout présent dans les manuels étudiés.

Cependant, pas plus que le précédent, il ne fait l'objet d'une définition explicite et fonctionne donc comme un "en-soi" de la description linguistique, dont la légitimité n'est pas soumise à discussion.

- 39 a) A. Rougerie est le seul à préciser dans une note (note 2 p 6) la gamme des niveaux dont relèvent les mots qu'il a retenus :
- "Hormis les mots "populaires" exclus de ce livre, tout vocable appartient en principe à l'un des niveaux de langue suivants : familier, courant, tenu, littéraire. La langue dite écrite n'exclut guère que le niveau très familier" (note¹⁷).
- 40 Par la suite et comme les autres auteurs, il se contente d'invoquer ces divers niveaux pour exclure tel mot familier ou au contraire, signaler le caractère recherché d'un autre. Par exemple, *catastrophique* est rejeté comme trop familier s'il est employé "par exagération" ("l'intervention catastrophique de ce député") tandis qu'*efficience* est présenté comme trop recherché ("Nul ne contestait l'efficience de ces mesures").
- 41 b) Dans BARIL et GUILLET, on assiste à une curieuse amplification de l'appel à la juste mesure. L'usager est invité - souvent de manière ironique - à faire preuve de goût simple, à se garder de tout snobisme. Dans la rubrique "Ah ! qu'en termes savants ces choses-là sont mises", BARIL et GUILLET procèdent à une véritable mise en garde : "Méfiez-vous de ressembler à des demi-savants si vous utilisez des termes venus de la vulgarisation des connaissances scientifiques". De même, ils parlent d'usage "impropre et prétentieux" à propos des expressions *sous l'angle de...*, *dans le cadre de...* ou encore de "snobisme" à propos du mot *complexe*.
- 42 Cet appel à rester à sa place dans le choix des mots serait moins surprenant s'il n'était pas accompagné (comme dans pratiquement tous les manuels) par des exercices dont la finalité semble aller en sens inverse : il s'agit d'entraîner intensivement au remplacement de verbes comme *faire, dire, mettre, avoir* (note¹⁸) "qui ne viennent que trop spontanément sous la plume" (selon l'expression de BARIL et GUILLET) par des verbes plus précis. Ce type d'exercices appelle deux observations :
- 43 - Sacrifiant au principe esthétique selon lequel toute répétition est maladroite, il fait l'impasse sur le statut spécifique de ces verbes qui ont été depuis une dizaine d'années l'objet de nombreuses études par des linguistes (note¹⁹) travaillant autour de M. Gross. J'insisterai simplement ici sur le fait qu'ils ont un sens quasi-vide et que c'est en fait le substantif qui suit qui est porteur du sens :
- faire un reproche* = reprocher
porter un jugement = juger.
- 44 La plupart des exercices, en isolant le verbe à remplacer, font complètement l'impasse sur cette unité de sens constituée par le verbe et le nom qui le suit.
- 45 - Lorsqu'on consulte les corrigés d'exercices, on constate que cet entraînement aboutit le plus souvent à des expressions stéréotypées du type "les détritrus jonchent le sol" ou "dans l'étroite salle d'attente se pressent les voyageurs" (cf. ROUGERIE p 36 et 37, remplacement de *il y a*), c'est-à-dire exactement aux "mots-tandems" que dénonce de son côté un auteur pourtant peu enclin au laxisme, Robert Le Bidois (1970) :
- "il faut bien constater que les partisans du terme propre, quand ils poussent leur thèse à l'excès, vont à l'encontre du but qu'ils se proposent. Autre chose est de recommander l'emploi du verbe approprié ; autre chose de condamner toute expression sous prétexte qu'elle contient un verbe simple et usuel... Le souci mal compris ou inopportun du mot propre peut être dans certaines circonstances une véritable faute de goût" p 152 et 153.

- 46 c) Enfin le concept de niveau de langue trouve son application chez quelques auteurs dans un exercice typique des manuels scolaires récents :
- Chez NIQUET, il s'agit d'un exercice de comparaison de discours construits fictivement à propos d'une même situation : la relation d'un fait divers dans la presse, un récit oral dont l'énonciateur n'est pas précisé et un rapport de police sur le même fait divers.
 - Dans l'édition 1975 de BARIL et GUILLET sont proposés (volume 1 p 119. 121) des exercices visant le même but mais portant sur la traduction de mots ou de phrases.

3.1.2. Réflexions autour de cette problématique

- 47 Personne ne peut contester le fait que l'usage de la langue varie selon les situations de parole. Mais on est en droit de se demander si les exercices proposés autour des concepts de bon usage et de niveau de langue vont permettre aux adultes de saisir les règles de fonctionnement social des usages de la langue ; ou si au contraire, à cause de tout l'implicite sur lequel ils sont fondés, ils ne vont pas conforter une image stéréotypée de ces usages rangés sous des étiquettes arbitraires et diversement valorisées.
- 48 Je n'ai pas l'intention de reprendre dans le cadre de cet article une analyse critique de ces concepts (note²⁰). Poursuivant l'analyse commencée ci-dessus, je m'efforcerai plutôt de montrer comment, à partir du matériau fourni par les manuels, on peut éveiller l'intérêt des adultes sur toute une série de questions touchant la langue dans son usage social.
- 49 - Prenons l'exemple de la rubrique "glissements de sens à éviter" dans ROUGERIE (p 18. 24). En comparant les commentaires qu'il fait à propos des mots ou paires de mots qu'il a retenus aux remarques des auteurs du dictionnaire Lexis sur les mêmes mots, on constate qu'ils ne coïncident que dans 8 cas sur 17. Le tableau joint en annexe à cet article fait apparaître que pour les 9 cas restants :
- 5 présentés par A. Rougerie comme à écarter, sont retenus par le Lexis avec la mention "déconseillé par certains lexicographes ou quelques grammairiens". Ainsi A. Rougerie déconseille le sens "d'important" pour conséquent, alors que dans le Lexis on lit : "se dit de quelque chose qui a de l'importance (déconseillé par quelques grammairiens)". Ce genre de remarque fait déjà passer d'une condamnation absolue à une condamnation relative et permet de situer l'instance d'exclusion.
 - 4 autres emplois écartés par A. Rougerie sont acceptés sans problème par le Lexis qui admet ainsi *crédibilité* au sens de "caractère qui rend une chose croyable", *valable* au sens de "qui a une réelle valeur", etc.
- 50 Une petite enquête de ce genre, renforcée par la lecture de résultats fournis par des études (note²¹) sur l'incohérence des niveaux de langue affectés aux mots dans les dictionnaires eux-mêmes, brise l'illusion d'une norme objective en la matière, et conduit à s'interroger sur les présupposés informulés des auteurs de manuels.
- 51 - Les exercices de NIQUET et de BARIL et GUILLET (1975) n'obéissent pas aux mêmes consignes :
- G. Niquet adopte un point de vue descriptif en demandant simplement de comparer trois textes (cf. ci-dessus, c) et de dire ce qu'ils apprennent sur "la vie des mots". Mais si l'on prend l'exemple du récit oral et du récit écrit, on voit que l'attention est surtout attirée sur le niveau familier des mots dans le premier texte par rapport à leur niveau plus relevé dans le second (*bagnole / voiture, la bonne femme / la dame, se gourer / réaliser sa méprise, vachement petite / exigüe, ...*) et les "incorrections" propres à l'oral (réduction phonétique, réduction de la négation : *y a pas réagi*). Outre le fait qu'il n'est pas évident que l'oral se

caractérise de façon générale par l'emploi de mots familiers, on peut regretter que l'accent ne soit pas mis sur les différences significatives qu'un véritable récit oral aurait pu faire apparaître ; on se reportera à ce propos à l'article de Genouvrier (1982) dans lequel il souligne l'abondance à l'oral des marques de modalisation, des reprises et répétitions, des termes génériques, ou l'utilisation d'une syntaxe souvent plus complexe qu'à l'écrit.

- 52 En fait, à partir de tels discours construits pour les besoins de la cause et fortement contrastés, il n'est guère possible d'aboutir à une appréciation correcte de la réalité.
- 53 • D. Baril et J. Guillet, après avoir annoncé que "l'essentiel est de savoir, comme un organiste, jouer sur différents claviers et changer de registre", proposent des exercices allant tous dans le même sens : passer d' un récit pseudo-oral (frisant parfois l'extravagance : "... Mais moi qu'est-ce qu'elle m'a mis dans la porte hein si tu 'oyais è est complèt'ment faussée" p 120) à un document écrit de type administratif ; ou trouver des équivalents de mots ou de phrases à un niveau plus soutenu :
- "c'est chouette !" / "quelle chance, c'est beau".
 "bon alors allons-y hein si ça ne vous fait rien" / "Commençons si vous le voulez bien".
- 54 Ces exercices à sens unique induisent l'idée que le travail sur l'expression ne vise qu'à traiter des difficultés de dominé à dominant, qu'il suffit en somme d'adopter la façon de parler des détenteurs réels ou supposés du langage légitime pour dire et imposer son point de vue. Il y a là à mon sens une réduction de la tâche du formateur en T.E. : la question qui se pose à lui est plutôt de chercher à comprendre ce qui fait qu'un point de vue s'impose, et quelle est la part réelle de la "normalisation" dans l'efficacité du message. Encore une fois, il ne s'agit pas de légitimer telle quelle la parole des adultes qui viennent se former ; mais de ne pas céder non plus au mirage d'une parole efficace et reconnue parce qu'elle a simplement changé d'habillement.

3.2. Choisir les mots justes

- 55 NIQUET sera la référence privilégiée pour cette seconde problématique. Toutefois, on trouve des préoccupations similaires dans BARIL et GUILLET, ainsi qu'en témoigne la conclusion de la préface à la 1ère édition du manuel :
- "Que de progrès fera-t-on dans l'efficacité de la réflexion et de l'action le jour où le mot juste permettra de désigner les idées claires".

3.2.1. Exercices proposés et discours accompagnateur

- 56 Les exercices proposés, qui occupent une vingtaine de pages, obéissent à une consigne unique :
- "Prenez connaissance des phrases qui suivent. Puis essayez de remplacer les termes en italiques par un mot précis. Vous le choisirez parmi les mots suivants" (suit chaque fois une liste).
- 57 L'auteur donne deux indications sur les critères qui ont présidé à la sélection des mots : le premier est celui d'une meilleure compréhension de l'environnement. Le second, plus flou, est lié à des finalités stylistiques : "les mots proposés favorisent notre expression en nous évitant le détour d'une longue périphrase".

- 58 Le discours tenu au début du chapitre permet de saisir les intentions et justifications de l'auteur. Son but global est que l'utilisateur aboutisse à un texte écrit "clair, précis, dynamique". Il doit donc, dans cette perspective, "être précis dans le choix de ses mots, bien calibrer ses phrases". Mais le choix des mots est source de difficultés : on ne connaît pas, ou on ne retrouve pas au moment d'écrire le mot précis que le contexte appelle et on ne s'en sort que par un recours à la périphrase. Or, ajoute G. Niquet "la périphrase alourdit toujours la phrase, elle déforme parfois notre pensée".

3.2.2. Analyse de la problématique

- 59 Le souci d'une recherche de la justesse de l'expression est non seulement légitime, mais nécessaire : encourager le délayage et l'à-peu-près relèverait d'une attitude démagogique, voire malhonnête vis-à-vis des gens qui viennent se former. Toutefois, dans la mesure où, autant que les exercices eux-mêmes, c'est le discours qui les accompagne qu'intériorisera l'utilisateur, il faut s'interroger sur les implications de ce discours.
- 60 Il me paraît, dans le cas présent, dangereux de focaliser l'attention des formés sur une activité à sens unique, qui induit que les modalités du dire sont également uniques. L'auteur laisse en effet supposer qu'il y a une correspondance bi-univoque entre le vouloir-dire du locuteur et les mots de la langue : "il s'agit", lit-on p 126, "de choisir dans la langue les mots qui correspondent à ce que nous voulons exprimer". La représentation implicite de la langue est donc une sorte de nomenclature, qui possède un mot pour chaque notion ou objet. Or, la réflexion linguistique contemporaine, en dégageant la notion de système ; nous autorise à dire que la langue nous permet d'exprimer ce que nous sommes capables de concevoir, quel que soit le nombre de mots, ou les modalités syntaxiques qu'il faille utiliser.
- 61 Mon expérience pratique me fait dire, que s'il est parfois nécessaire de s'en tenir à la recherche d'un mot précis, il est dans d'autres cas plus utile de suggérer une autre construction pour éviter qu'il y ait un blocage stérile. Tout dépend en fait de la situation de discours à laquelle on est confronté : la suppression de la périphrase ne peut pas être une consigne uniformément valable. Il est donc plus fécond de se demander dans quels types de discours, voire à quels moments précis d'un discours, le recours au mot précis se justifie (note²²), et, inversement, quand la périphrase est fonctionnelle.
- 62 À titre d'exemple, j'évoquerai, pour le premier cas, toutes les situations où le discours doit viser à la condensation : ainsi, de façon privilégiée, le titrage et l'intertitrage de documents écrits, les cases d'organigramme ou légendes de tableaux qui nécessitent un travail de précision sur les mots.
- Dans une note brève intitulée "Ce que savent faire les gens à qui on donne des cours d'expression écrite", une équipe de chercheurs d'Aix (1980) signale la différence de précision qui se manifeste entre l'oral et l'écrit dans l'utilisation des éléments anaphoriques de liaison pour l'enchaînement entre énoncés :
- "Alors qu'à l'oral la langue spontanée utilise des termes généraux, tels que "but", "manière", "idée" ("mon idée, c'est de ne rien faire"), elle n'en fait guère usage à l'écrit, qui semble appeler des éléments lexicaux introduisant quelque densité ou concision dans le style (ex. *Les prix n'ont cessé de monter depuis 10 ans. Une telle augmentation...*, marquant ainsi un écart avec les productions ordinaires".
- 63 Le recours à la périphrase acquiert au contraire une valeur fonctionnelle dans tout discours oral ou écrit à visée explicative, en particulier le discours pédagogique qui procède par introduction du mot ou concept nouveau ; suivi d'une traduction

amplificatrice par des termes connus. Quittons la période contemporaine pour évoquer l'analyse de C. Buridant (1980) à propos de la fonction des binômes synonymiques (note²³) du Moyen-Age au XVII^e siècle : ils avaient un rôle à la fois *documentaire* d'explicitation dans l'introduction et l'acclimatation des mots savants et *ornementaire*, en particulier par le balancement rythmique qu'ils permettent dans l'économie de la phrase. La conclusion de l'article est intéressante par la filiation qu'elle permet d'opérer entre le discours de manuels d'aujourd'hui et celui des rhétoriciens classiques :

"Le binôme synonymique est frappé d'interdit comme figure de rhétorique par le goût classique parce que la réitération devient alors le signe de l'imperfection, de l'approximation ; la langue doit aspirer à l'ordre, à la simplicité, à la précision, à la discipline rationalisée. La recherche de la clarté réduit le discours à l'unique, le "centralisme" ou le "monisme" intellectuel bannit la redondance parce qu'elle est le signe du babélisme, du discours vide, de la pensée non maîtrisée" p 52.

- 64 Évoquons, pour terminer, la limite que constitue l'identification de la recherche du mot juste avec celle du mot précis, c'est-à-dire sa réduction à une dimension strictement linguistique. Je ne pense pas que dans la pratique des T.E. on puisse faire abstraction du discours. Car le choix d'un mot - pas de tous évidemment, mais on ne peut pas savoir a priori lesquels seront porteurs d'une valeur particulière (note²⁴) - s'opère, consciemment ou non, à partir de la place qu'on occupe soi-même, de celle qu'occupe l'autre et de l'effet qu'on cherche à produire. Tel homme politique avait ainsi l'art, dans ses discours, de substituer les attributs des choses aux choses ("le chômeur" = "le demandeur d'emploi", "l'ouvrier" = "le travailleur manuel"...), certainement pas par ignorance des mots précis, mais parce que ceux-ci appartenaient aux adversaires.
- 65 D'un point de vue pédagogique, il est très profitable de proposer comme exercice de production des reformulations d'une même prise de position dont on a fait varier un paramètre (je cherche à choquer / je me place sur le terrain de l'adversaire...) et de travailler plus spécialement à cette occasion sur le choix des mots. L'intérêt est alors que l'évaluation de ce choix se fait par rapport à un effet recherché. De même le repérage du choix des mots qui tissent une position dans un discours de presse (note²⁵) peut donner lieu à des prolongements féconds. Quelles que soient en fait les activités retenues, ce qu'en définitive il faut montrer, c'est qu'un mot est souvent porteur à la fois d'un sens et d'une position et que le choix s'opère à ce double niveau.

3.3. Choisir les mots lisibles

3.3.1. Présupposés et références théoriques

- 66 - Un des traits marquants du discours tenu par les auteurs des trois ouvrages de référence (RICHAUDEAU, SAINDERICHIN et CONQUET) est le rejet des modèles scolaires classiques considérés comme inadaptés, dès lors que le but visé est une meilleure efficacité des écrits professionnels contemporains : "Nous manquons de modèles", dit A. Conquet dans son introduction, "ceux qu'on nous a proposés à l'école dans l'art de bien écrire, sont de peu de ressources lorsqu'il s'agit d'écrire vite un papier d'information ou un compte-rendu". Et S. Sainderichin dénonce de même l'erreur de l'enseignement littéraire : "On a eu raison, certes, mille fois raison, de chercher à nous donner le goût des textes français... Mais l'initiation à la littérature n'est pas une bonne école de rédaction comme le croient trop volontiers les professeurs. Pas pour la vie de tous les jours"...

- 67 On voit se dessiner à travers ces propos un réseau d'oppositions, lourd d'implications idéologiques, entre culture classique / culture moderne, écrits littéraires / écrits professionnels, écriture gratuite / écriture utilitaire, qui tend à la dévalorisation du modèle classique au profit de modèles dont la référence d'excellence sont les Américains, "ces gens au robuste esprit pragmatique, à l'empirisme sans fausse honte".
- 68 - Ces ouvrages sont en fait très marqués par la théorie de l'information mise au point par l'ingénieur américain C. Shannon (1949) et par les recherches, directement inspirées par cette théorie, concernant la lisibilité des textes. Elles trouvent leur traduction pratique dans des "formules" que reprennent les manuels, en particulier l'indice de Gunning et Fleisch, adapté à la langue française par Kondel et Moles (1958).
- 69 Cet indice mathématique est basé sur l'observation qu'un texte est d'autant plus difficile à lire que les phrases qui le composent sont plus longues et que les mots de cette phrase sont eux-mêmes plus longs. D'autre part, Fleisch a également mis au point un coefficient "d'intérêt humain" fondé sur l'idée que l'intérêt d'un texte varie proportionnellement à la quantité de références faites à des êtres ou à des personnes, et qui sera mesuré en fonction du nombre de mots et de phrases personnels.
- 70 F. Richaudeau fait plus spécifiquement référence à des données de la linguistique quantitative (travaux du mathématicien Zipf, de P. Guiraud, de Lepschy. cf. p 154. 158) qui lui offrent d'autres bases pour étayer les règles de la lisibilité. Il s'appuie aussi sur des recherches récentes en psychologie expérimentale et en psycholinguistique, en particulier des études sur les capacités de la mémoire, qui lui fournissent des règles psychologiques de la lisibilité, "destinées à remplacer les règles grammaticales de l'écriture correcte".

3.3.2. Consignes et recommandations pour le choix des mots

- 71 La mise en oeuvre des critères explicités ci-dessus donne lieu essentiellement à des consignes, peu à des exercices. Celles-ci concernent :
- 72 - l'application des formules de lisibilité :
- Il faut préférer le mot simple au mot complexe, le mot familier au mot savant, le mot concret au mot abstrait, le mot simple à la circonlocution, le mot court au mot long. F. Richaudeau résume ces principes de façon humoristique en citant Paul Valéry : "Entre deux mots, il faut choisir le moindre".
- Outre ces aspects d'ordre en priorité quantitatifs, les mêmes auteurs abordent le problème du caractère subjectif des mots lié à l'indice d'intérêt humain : "il faut", dit Richaudeau, "utiliser en priorité les mots qui s'adressent le plus directement à l'affectivité du lecteur parce qu'ils évoquent les significations les plus simples et les plus directes, et qui sont, par voie de conséquence, mieux mémorisées, plus lisibles". Il prend pour exemple les mots vivants impliquant l'action que sont les verbes, les mots concrets qui évoquent des concepts précis de la vie courante...
- 73 - le problème des "mots inutiles" :
- Les appréciations divergent selon le point de vue que se donne l'auteur. A. Conquet, abordant le problème de l'écrit à visée informative, insiste sur le "sabrage nécessaire des mots inutiles", qui, curieusement, vise une catégorie bien précise, celle des adjectifs et des adverbes. "Méfions-nous", dit-il, "des adjectifs et des adverbes qui nous font tomber dans des appréciations personnelles et si nous voulons donner une information, choisissons plutôt les faits". On voit là à l'oeuvre une conception réductrice de la

transmission d'information, avec cette idée que les faits peuvent parler d'eux-mêmes, le discours devenant le simple décalque d'une réalité existant en dehors de tout point de vue porté sur elle.

F. Richaudeau admet également qu'il y a des redondances inutiles, mais il développe plus longuement la "redondance utile", ce qui l'amène à envisager d'une manière moins négative que G. Niquet par exemple, le problème de la périphrase ou de la répétition, qu'il relie aux structures de nos deux types de mémoires (mémoire immédiate et à long terme) et à la recherche de qualités esthétiques du message. Ainsi il préconise l'utilisation de la périphrase lorsque la situation d'écriture l'impose : "un exposé scientifique destiné à des lecteurs profanes doit comporter de nombreuses répétitions, soit intégrales, soit accompagnées de légers changements linguistiques, pour être bien compris et mémorisé" ; il la préconise aussi comme facteur esthétique rendant "l'audition ou la lecture plus agréable, et par voie de conséquence plus efficace".

74 - la condamnation du vocabulaire "jargonnant" :

C'est S. Sainderichin qui consacre les plus longs développements à ce problème, mettant en cause le fait que les professionnels deviennent vite prisonniers d'un vocabulaire étroit et peu perméable aux profanes.

"Que des Patagons parlent patagon entre eux ne tire pas à conséquence. Il n'en va pas de même quand ils patagonisent à l'intention des gens ordinaires... Pour trouver le mot juste, celui qui fait mouche, il faut avoir le choix. Le lexique habituel de trop de gens, même instruits, évoque davantage la boutique de village que le supermarché. Il n'y a pas grand-chose sur les rayons" p 33.

75 Il avance deux explications à la dérive vers le langage technocratique :

- la première serait la "xénophobie corporative" dont sont atteints les professionnels.
- la seconde serait que ces jargonniers n'ont pas le courage de faire autrement :
"La plume glisse entre les rails posés par la paresse intellectuelle, le conformisme, la disette du vocabulaire, l'impréparation, l'absence d'imagination, et ce qui est beaucoup plus grave, le dédain pour le lecteur. Le style figé comme une mauvaise sauce est une manifestation d'orgueilleux égoïsme".

76 La solution passe pour S. Sainderichin par les techniques du "rewriting" qu'il expose dans le chapitre "Traduire du français en français".

3.3.3. Discussion

77 Même si certaines consignes formulées de manière généralisante et émaillées d'exemples forcés rappellent fâcheusement celles que prodiguent les auteurs visant l'adaptation normative, on ne peut pas purement et simplement assimiler les deux problématiques. En effet, ce n'est plus ici le bon goût ou le modèle classique qui servent de référence explicite ou implicite, mais le souci d'adaptation au destinataire ; et il prime au point qu'il entraîne, si besoin est/le recours à la périphrase et à la répétition, procédés rejetés par la rhétorique classique.

78 C'est donc à un autre niveau que je situerai la discussion. Certes, poser les problèmes d'écriture en prenant pour angle d'attaque leur lisibilité du point de vue du récepteur, se révèle souvent fécond. Mais les moyens proposés dans ces manuels pour l'améliorer me paraissent peu appropriés, à cause de leur caractère technique et volontariste, et de la vision réductrice de l'acte d'écrire qu'ils impliquent. En effet, si l'on observe bien ce qui se passe, on constate qu'il ne suffit pas de donner des conseils, même très précis, aux gens pour qu'ils changent ipso facto et durablement leurs habitudes d'écriture. Même le

conseil de passage par une formulation orale donné par S. Sainderichin ne me paraît pas forcément efficace : dans un travail mené en commun avec P. Delcambre (note²⁶) sur la reformulation orale et écrite de textes, nous avons observé que des problèmes de formulation compliquée, abstrayante... apparaissaient avec le passage à l'écrit alors qu'ils étaient peu présents à l'oral.

79 C'est donc qu'il faut quitter le terrain-visible des problèmes techniques ou linguistiques pour rejoindre celui des *représentations* du sujet (note²⁷), qui peuvent aussi bien concerner l'acte d'écrire, que la situation dans laquelle l'écrit est censé intervenir. Renvoyant à l'article Fiches - Delcambre (cf note 26) pour les représentations liées à l'acte d'écrire, je me contenterai d'illustrer par un exemple la fécondité pratique de cette hypothèse des représentations dans l'analyse des difficultés langagières. Lors d'un travail sur la lettre de réponse à une petite annonce (note²⁸), j'ai pu constater un changement net dans la capacité de certains étudiants à juger de la pertinence et de la lisibilité des mots et formules employés, à partir du moment où ils se rendaient compte que la source de leur blocage venait de la place qu'ils s'assignaient dans cette situation, à savoir celle de "demandeur-implorateur", livré à l'arbitraire tout-puissant du recruteur. Dès qu'ils entrevoyaient une autre place possible (celle "d'offreur de capacités"), ils étaient alors en mesure de "voir" les mots grandiloquents, les tournures compliquées, les formules de politesse excessives, et de tenir un discours plus simple.

Il n'y a évidemment pas là une nouvelle recette miracle ; simplement une hypothèse qui demande dans chaque situation une investigation spécifique, et qui est suffisamment féconde dans la pratique pour qu'on la mette davantage à l'épreuve.

80 Deux remarques pour terminer sur le problème du jargon professionnel posé par Sainderichin.

81 - S'il a raison de le poser, il a tort de glisser comme il le fait vers la remontrance morale et l'exhortation individuelle à écrire autrement. Car, comme précédemment, le problème se pose à un niveau plus complexe : celui du pouvoir que peut exercer vis-à-vis des "extérieurs" un groupe socioprofessionnel ou une institution (administration ou entreprise) en recourant aux termes techniques et au langage qu'il s'est forgé. Autrement dit, c'est toute la question des rapports langage / pouvoir au sein d'une société qui est posée ici, et il n'est pas du tout sûr que la réduction du langage à un style (note²⁹), qu'il suffirait d'épurer de toutes ses enflures (termes rares, néologismes barbares, effacement d'épithète...), soit une bonne façon de la traiter.

82 - D'un autre point de vue, la réflexion menée sur les langues de spécialité permet de relativiser le caractère étranger et déconcertant des discours techniques en montrant que le problème essentiel est la saisie de la logique inhérente à une technique donnée. On lit ainsi dans la conclusion d'un article (note³⁰) relatant une expérience de formation de professeurs de langue au langage marketing :

"Les participants reconnaissent que... finalement tout est plus simple, et que *former à communiquer dans des domaines de plus en plus diversifiés, c'est apprendre à raisonner avec des spécialistes et souvent... dans la langue de tous les jours, tout en s'attachant à maîtriser des termes de plus en plus techniques*".

83 Ce point de vue n'est pas contradictoire avec les procédures de rewriting que propose S. Sainderichin (un texte peut s'écrire dans des versions plus ou moins techniques) : il suggère simplement une démarche plus opératoire pour y parvenir.

- 84 L'approche de la lisibilité, telle que la font les trois auteurs cités me paraît donc relever de manière générale d'une vision positiviste et moralisante : le rapport au langage du locuteur considéré en tant qu'acteur social lui échappe complètement.

4. Bilan et propositions

4.1. Bilan

- 85 Il n'est pas facile de procéder au bilan de manuels aussi divers par leurs contenus que par les problèmes qu'ils soulèvent. Je m'efforcerai de dégager toutefois :
- d'une part les images de la langue progressivement repérées au cours de l'analyse et qu'il faut modifier si l'on veut proposer des contenus plus pertinents.
 - d'autre part les hypothèses que les auteurs de manuels semblent faire (elles sont rarement explicitées) sur les difficultés langagières des adultes en matière de vocabulaire.
- 86 - La première image de la langue a trait au lexique considéré comme un stock d'unités à mémoriser, sans que soit différencié ce qui est de l'ordre d'un apprentissage effectif et ce que le locuteur a la capacité de produire et de comprendre lui-même. À cette image encyclopédique devrait être substituée celle, plus dynamique, qu'offre le concept de "compétence lexicale", qui restaure la part de créativité du locuteur.
- Nous avons ensuite vu se dessiner l'image d'une langue dont les usages sont mis en ordre selon les catégories du "bon" et du "mauvais", ou étiquetés en niveaux arbitraires et souvent incohérents d'un auteur d'ouvrage (ou de dictionnaire) à un autre.
- L'image, en troisième lieu, d'une langue comme trésor de mots, nomenclature, dans laquelle on doit trouver le mot juste correspondant à la chose à dire. Je lui ai opposé celle d'un système permettant des formulations multiples, parmi lesquelles un choix ne devient pertinent que si on se situe au niveau discursif, là où interviennent les valeurs conflictuelles conférées au mot.
- L'image enfin d'une langue, qui, pour peu qu'on ait la volonté et le courage de bien s'en servir, est un bon outil pour produire des textes transparents, heureusement réduits à leur "moëlle" après disparition de toutes les "enflures"... Alors que la langue est toujours aussi le lieu de projection des représentations du sujet et le lieu d'exercice d'un pouvoir.
- 87 - Les hypothèses des auteurs de manuels quant aux difficultés des adultes s'appréhendent essentiellement en termes de déficit :
- D'abord, le déficit en "mots" qu'il faut combler en faisant acquérir des unités nouvelles ou en rendant disponibles des unités mal maîtrisées. Cela donne lieu, comme nous l'avons vu, à des séries d'exercices touchant en désordre à tous les domaines (cf. ROUGERIE) ou à des séries systématisées (NIQUET, NIQUET - COULON). Il est frappant de constater que les manques en vocabulaire sont massivement repérés dans les séries substantivales, adjectivales ou verbales, très peu dans les adverbes ou les mots introducteurs du discours (note³¹) dont la connaissance et la maîtrise posent pourtant aussi problème. Les acquisitions de mots sont proposées dans des phrases qui servent à fixer leur emploi.
 - L'autre déficit concerne le problème de l'adaptation au destinataire et à la situation. Une place importante est ainsi occupée par les exercices sur les glissements de sens qu'il faut éviter, les mots déconseillés dans la langue écrite, les termes pédants qu'il faut bannir, etc.
 - Enfin les auteurs pensent que les adultes manquent de principes directeurs dans le choix

de leurs mots et proposent donc pour pallier ce manque la recherche de la précision ou de la lisibilité.

4.2. Que conclure et que proposer ?

- 88 - Il me paraît d'abord nécessaire de se fixer comme principe de rester sur le terrain du discours, même lorsqu'on vise l'amélioration des moyens linguistiques.

L'enrichissement du vocabulaire n'est pas une fin en soi : il n'a de sens que s'il permet de meilleures capacités langagières... et celles-ci ne se manifesteront que dans du discours. Si les adultes qui viennent se former ont besoin d'acquérir des mots nouveaux, ils ont plus encore besoin de comprendre de quel point de vue ils tiennent leurs discours, de mieux maîtriser le rapport qu'ils cherchent à entretenir avec leur interlocuteur. D'où l'importance par exemple de tout ce qui est travail de reformulation de positions défendues dans des situations dont on fait varier les paramètres (ainsi le communiqué de presse pour des journaux d'obédience différente) ; ou travail de transmission d'information avec des intentions différentes. On se reportera aussi à d'autres exemples fournis au cours du travail (cf. 2.2.2. et 3.2.2.).

Ce genre d'activités conduit inévitablement à une recherche sur les mots, mais il ne s'y enferme pas, car la justesse du sens et l'effet recherché peuvent tout aussi bien impliquer le recours à d'autres marques linguistiques mode du verbe, tournure syntaxique à laquelle on n'avait pas spontanément pensé, liaison anaphorique là où l'on recherchait un synonyme introuvable dans le contexte (note³²). Certes, quantitativement, on apprend moins de mots que par des exercices systématiques ; mais cette stratégie a l'intérêt d'une part de ne pas séparer les acquisitions langagières des situations d'action (note³³), et d'entraîner d'autre part à une utilisation conjointe de toutes les marques linguistiques pour dire ce qu'on veut exprimer.

- 89 - .En second lieu, je crois que l'énoncé de tel ou tel principe pour le choix des mots ne peut être que fonctionnel par rapport à un type d'écrit donné (cf. ma critique du principe de suppression de la périphrase chez NIQUET). S'il est préconisé de manière systématique, il joue le rôle d'imposition d'un modèle rhétorique. Même si certains principes esthétiques sont plus valorisés que d'autres (exemple : la précision plutôt que la périphrase), cela ne doit pas conduire à nier le rôle fonctionnel de ceux que le modèle dominant exclut.

- 90 - Je voudrais pour terminer attirer l'attention sur l'effet de renforcement négatif que peut produire une survalorisation de la norme. Pour des adultes qui considèrent en gros qu'il y a deux langues (note³⁴), le "bon français" (celui qu'il faut acquérir), et le "mauvais français" (le leur qu'ils dévalorisent), il y a risque d'aggraver l'insécurité langagière à insister, comme s'y emploient ROUGERIE ou BARIL et GUILLET, sur tout ce qu'il faut faire, ou ne pas faire, pour être dans la norme sociale.

La réponse n'est pas dans une sous-estimation délibérée des normes sociales. Elle est à rechercher dans chaque situation en fonction des partenaires impliqués et du gain espéré.

- 91 Il y a donc bien place en Techniques d'expression pour du travail sur le matériau linguistique... Mais ce travail ne trouve son efficacité que s'il se fait à partir du discours, ce dernier étant lui-même constamment relié aux situations d'action des gens qui viennent se former. Car, comme l'affirme J.P. Darré (1980) à qui je laisserai le dernier mot :

"Changer d'expression n'est pas changer seulement la façon de "dire".
C'est aussi changer ce qu'on a à dire, c'est mieux dire ses buts, .c'est mieux dire sa pratique" p 26.

BIBLIOGRAPHIE

Liste des manuels examinés.

Baril, D., Guillet, J., Bernadie, S., Vanier, J., (1972), *Techniques de l'expression écrite et orale*, Sirey, 2è éd. 1972 et 3è éd. 1975.

Colignon, J.P., (1979), *Testez vos connaissances en vocabulaire*, Hatier, Profil-Formation.

Conquet, A., (1966), *Comment écrire pour être lu... et compris*, Le Centurion-Formation.

Niquet, G., (1978), *Structurer sa pensée, structurer sa phrase*, Hachette.

Niquet, G., Coulon, R., (1979), *L'expression pour tous*, Hachette.

Richaudeau, F., (1975), *L'écriture efficace*, Retz - C.E.P.L. Paris, 1975. 1978.

Rougerie, A., (1976), *Trouvez le mot juste*, Hatier, Profil-Formation.

Sainderichin, S., (1979), *Écrire pour être lu*, Entreprise Moderne d'Édition.

Ouvrages de référence.

Beaujot, J.P., (1982), "L'ordre et le désordre. Réflexion sur la norme et la nomenclature des dictionnaires", *Le Français dans le Monde*, n° 169, p 38. 43.

Buridant, C., (1980), "Les binômes synonymiques. Esquisse d'une histoire des couples de synonymes du Moyen-Age au XVII^e Siècle", *Synonymies*, n° 4, Bulletin du Centre d'Analyse du Discours, P.U.L..

Corbin, P. et Corbin, D., (1980), "Le monde étrange des dictionnaires (1) : les marques d'usage dans le Micro Robert", *Synonymies*, n° 4, Bulletin du Centre d'Analyse du Discours, P.U.L..

Corbin, P. et Corbin, D., (1982), *La part d'autonomie dans la construction de la compétence lexicale*, Actes du 54^e Congrès de l'A.G.I.E.M., Lille, C.P.R..

Darre, J.P., (1978), *Liberté et efficacité des groupes de travail*, Les Éditions Ouvrières, Paris.

Darre, J.P., (1980), "Expression, sens et pratique", *Langage et Société*, Supplément au n° 12, p 24.27.

Dauger, A., Helies-Moreau, M.L., Schlissinger, J., (1981), "Langue de spécialité / langue du spécialiste et les préoccupations pédagogiques du professeur de langues", *Bulletin Pédagogique I.U.T. Langues Vivantes*, n° 75.

Delcambre, P., (1982), "Une étude de vocabulaire en Techniques d'expression", *Bulletin du C.E.R.T.E.*, n° 1, P A 20. 28.

- Delesalle, S.**, (1975), "La recherche du mot juste, son sens, son rôle", *Langue Française*, n° 26, p 30. 41.
- Delforce, B.**, (1982), "Les difficultés langagières. Pour une autre hypothèse explicative : le rôle des représentations", *Bulletin du C.E.R.T.E.*, n° 1, p A 29. 69.
- Fichez-Vallez, E.**, (1979), *Étude distributionnelle et transformationnelle du verbe porter*, Thèse de 3^e cycle, Paris VII - Jussieu.
- Fichez-Vallez, E., Delcambre, P.**, (1982), *Problèmes de retransmission de l'écrit : de la contraction de texte à la reformulation*, Actes du Colloque IN.FOR.COM, (Compiègne, avril 1978), 2^e livret, p 71.79.
- Genouvrier, E.**, (1982), "Écrire et parler", *Le Français dans le Monde*, n° 169, p 73. 79.
- Gilbert, P.**, (1969), "Différenciations lexicales", *Le Français dans le Monde*, n° 69, p 41. 47.
- Giry-Schneider, J.**, (1977), "Constructions à verbe opérateur. Notion d'opérateur et d'auxiliaire", *Le Français dans le Monde*, n° 129, p 29. 34.
- Guiraud, P.**, (1965), *Le français populaire*, P.U.F., Paris.
- I.D.P. Aix**, (1980), "Ce que savent faire les gens à qui l'on donne des cours d'expression écrite", *Langage et Société*, Supplément au n° 12, p 41. 43.
- Kondel et Moles**, (1958), "Adaptation de l'indice de lisibilité en français", *Cahiers d'étude de radio télévision*, n° 19.
- Klinkenberg, J.H.**, (1982), "Les niveaux de langue et le filtre du bon usage", *Le Français moderne*, n° 1, p 52. 61.
- Landowski, E.**, (1974), "Le langage administratif", *Les Dictionnaires du Savoir moderne*, C.E.P.L., p 358. 389, Paris.
- Lapeyre, F., Bourgain, D., Pelfrene, A.**, (1977), "Et dire...", *livret du formateur*, Didier, CREDIF.
- Le Bidois, R.**, (1970), *Les mots trompeurs ou le délire verbal*, Hachette, Paris.
- Lexis**, (1975), Larousse de la Langue française, Paris.
- Marret, A., Simonet, R., Salzill, J.**, (1982), *Écrire pour agir*, Les Éditions d'organisation.
- Moles et Zeltmann**, (1971), *La Communication*, Les Dictionnaires du Savoir moderne, C.E.P.L., p 102. 129.
- Perillat, J.**, (1973), *Images d'une langue le français*, Document photocopie, CREDIF, ENS St-Cloud.
- Shannon, C.**, (1949), *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, Urbana III.
- Stourdze, C. et Coller-Hassan, M.**, (1969), "Les niveaux de langue", *Le Français dans le Monde*, n° 65, p 18. 21.

ANNEXES

Tableau comparé des positions de A. Rougerie et des auteurs du Lexis sur l'acceptabilité de 18 emplois de mots.			
	ROUGERIE (p18-25)	LEXIS	Commentaire
ALTERNATIVE/DILEMME	Ne pas prendre <u>dilemme</u> pour un synonyme de <u>problème difficile</u> .	Obligation de choisir entre 2 partis contradictoires présentant tous deux des inconvénients.	Même position.
ASSURER/PROMETTRE	<u>promettre</u> ne s'emploie jamais avec une subordonnée au présent ou au passé.	Class. <u>promettre</u> = assurer, affirmer (suit un exemple de Molière avec subordonnée au passé).	Même position mais mention d'un emploi en diachronie.
AVATARS	Sens à écarter pour <u>avatars</u> : "mésaventure", "incident".	v. 1900. péjor. aventure pénible, accident. Emploi déconseillé par certains lexicographes.	Position divergente. (mention "déconseillé").
CONSEQUENT	Sens à écarter pour <u>conséquent</u> : "important" et ses synonymes.	Se dit de qqch qui a de l'importance (déconseillé par quelques grammairiens)	Position divergente. (mention "déconseillé").
CONTROUVE	Sens à écarter pour <u>controuvé</u> : "démenti", "contredit".	Se dit d'une histoire, d'un détail inventés pour tromper.	Même position.
CREDIBILITE	Sens à écarter : confiance que l'on peut accorder à qqun, qqch. <u>crédible</u> pas accepté dans la langue écrite.	Caractère qui rend une chose croyable. Pas de mention particulière pour <u>crédible</u> .	Position divergente.

	(tableau, suite...)		
	(ROUGERIE)	(LEXIS)	(Commentaire)
DEBUTER	<u>débiter</u> n'admet pas de complément d'objet direct.	V. tr. : débiter la séance par un discours (déconseillé par quelques grammairiens).	Position divergente. (mention "déconseillé").
EXCESSIVEMENT	On risque l'ambiguïté si on l'emploie au sens de "très", "extrêmement".	"A un très haut degré", syn. : extrêmement.	Position divergente.
GRACE A/GRATIFIER DE, JOUIR DE	Ne s'emploient que dans un sens favorable, sauf intention ironique.	idem.	Même position.
HABITAT	Sens à écarter : "habitation", "logement".	idem.	Même position.
AU NIVEAU DE	La locution ne peut pas s'employer pour : "en ce qui concerne", "dans le domaine de".	n'est pas répertorié.	
NEUTRALISER	Sens à écarter : "maîtriser", "se rendre maître de qqun".	Neutraliser un adversaire dangereux : le réduire à l'impuissance.	Même position, mais la différence de sens entre <u>neutraliser</u> et <u>maîtriser</u> n'est pas très nette.
RECUPERER	Sens à écarter : "retrouver" dans son acception générale, et surtout "prendre" et ses synonymes.	idem.	Même position.

	(tableau, suite et fin)		(Commentaire)
	(ROUGERIE)	(LEXIS)	
RISQUER DE	Ne s'applique qu'à un fait fâcheux, sauf intention ironique.	V. tr. ind. : "être exposé à". (Certains lexicographes limitent l'emploi du mot au sens défavorable)	Position divergente. (mention d'une restriction).
SOI-DISANT	Cette locution, à valeur d'adjectif, tend à s'appliquer aux choses, mais sa signification littérale étant encore nettement sentie, il est préférable de la respecter dans la langue soutenue. Employez <u>prétendu</u> .	Certains lexicologues veulent restreindre l'emploi de <u>soi-disant</u> aux personnes et le déconseillent pour les choses. Ils recommandent dans ce cas <u>prétendu</u> .	Position divergente. (mention d'une restriction).
TAXER DE	Ce verbe ne s'associe qu'à un nom.	Class. : <u>taxer de</u> (suivi d'un inf.) : "accuser de". Citation du Cardinal de Retz.	Même position mais mention de l'emploi en diachronie.
VALABLE	Sens à écarter : qui a une réelle valeur, remarquable en parlant des choses et des personnes.	Se dit d'une personne ou d'une chose à qui on reconnaît un certain mérite ou qui a une certaine importance.	Position divergente.

NOTES

1. Il s'agit du numéro 3 de la revue "LEXIQUE" qui paraîtra en 1984 aux Presses Universitaires de Lille.
2. Exactement au service d'éducation permanente (F.C.E.P.), à l'U.E.R. De Lettres modernes et à l'I.U.T.B., département Transport-Logistique.
3. Je mentionne également l'apport important qu'ont constitué des interventions menées en commun avec B. Delforce dans le cycle de formation de formateurs en T.E. à la F.C.E.P. de Lille III en 1982. Nombre de réflexions reprises et développées dans cet article sont nées des discussions très riches qui ont eu lieu dans ce cadre avec des formateurs travaillant dans des institutions diverses de la région. Que ce qui est à chacun lui revienne !
4. Voir dans la bibliographie la liste des manuels examinés et leurs références.
5. Il s'agit du Furet du Nord à Lille. Dans la région, il n'existe pas encore de centre de documentation collectant les ouvrages didactiques en matière de formation d'adultes, comme c'est le cas pour le premier et le second degré avec le C.R.D.P.
6. Cette pratique, après sondage auprès de formateurs, est très rare : le recours aux manuels est beaucoup plus occasionnel que systématique. Il est peut-être plus régulièrement utilisé là où l'institution a produit son propre manuel.
7. En guise de question-rattrapage, il est souvent demandé au candidat participant à ce jeu, de choisir, parmi trois définitions, celle qui correspond au mot qu'on lui a proposé. Lorsqu'il s'agit d'un dérivé, il est alors justifié d'éviter toute référence à la base pour ne pas trop faciliter la tâche au joueur.
8. Une des activités qu'on pourrait proposer à un public qui se piquerait au jeu serait de refaire les définitions en y intégrant le mot de base, et d'étudier à ce propos les problèmes d'irrégularités ou d'idiosyncrasies. [On désigne par "idiosyncrasie" des mots dérivés dont toutes les propriétés ne sont pas prédictibles par règle. Ainsi dans le couple *pitoyable / impitoyable*, *impitoyable* a un comportement idiosyncratique parce que son interprétation n'est pas prévisible, à la différence de celle de *impardonnable* dans le couple *pardonnable / impardonnable*].

9. On consultera sur ce point la communication faite par P. et D. Corbin (1982) au 54^{ème} congrès des institutrices d'école maternelle à Lille.
10. Ce type de discours dévalorisant est très net dans le compte-rendu que fait J. Perillat (1973) de son enquête auprès d'O.S. de la région parisienne.
11. Cf. l'article de J.P. Beaujot (1982).
12. Pour une analyse critique des types d'exercices qu'on trouve dans ROUGERIE (exercices à trous, exercices de substitution de mots), voir l'article de S. Delesalle (1975).
13. Il y a très vraisemblablement décalage entre ces deux types de compétence les mots acquis sont davantage reconnus que produits. Certains formateurs justifient ainsi l'apprentissage systématique par le fait que les adultes sont heureux de retrouver dans leurs lectures des mots qui "leur ont fait signe" là où autrefois ces mêmes mots leur donnaient le sentiment d'être exclus.
14. Ces questions provoquent parfois des attitudes ambivalentes chez les formés : désir d'accéder à autre chose, mais peur aussi de se désocialiser par rapport au milieu d'origine. Voir à cet égard la remarque de cet interviewé dans l'enquête déjà citée de J. Perillat :
- "Les copains ici... ils se moquaient de moi parce qu'ils disaient que je parlais un langage de ministre..."Tu parles très bien, tu parles pas un langage d'ouvriers" ... Quand je disais certains mots [...] des mots bien..., ils voulaient pas ça... ils disaient "C'est pas comme ça qu'on dit entre nous, on parle pas comme ça" p 11.
- Chez des syndicalistes, on constate aussi une volonté de ne pas s'identifier à l'adversaire en empruntant son vocabulaire. Témoin cette militante qui affirmait : "J'ai des problèmes pour me faire comprendre de mon patron, mais je ne viens pas apprendre d'autres mots", manifestant ainsi sa crainte que la formation ne lui impose d'apprendre des mots dans lesquels elle ne se serait pas reconnue.
15. J'ajoute que ce travail aurait fortement besoin d'être relayé par d'autres approches en psychosociologie et sociologie du travail.
16. On constate que les listes de mots proscrits varient peu d'un manuel à l'autre (par exemple entre ROUGERIE et BARIL et GUILLET) : manifestement, elles se transmettent entre générations de grammairiens et puristes. Il est très instructif à cet égard de les comparer aux listes relevées par P. Guiraud (1965) dans le chapitre III, Norme et système, qui contiennent déjà tous les vocables incriminés.
17. La référence-étalon dans ce domaine est la typologie des niveaux de Stourdzé et Collet-Hassan (1969).
18. Ces verbes font l'objet de dénominations curieuses : verbes "passe-partout" dans ROUGERIE, ils deviennent verbes "touche à tout" chez BARIL et GUILLET. Des formateurs les qualifient aussi de "verbes tristes".
19. Voir ma propre étude du verbe *porter* (Fichez-Vallez. 1979). Voir aussi l'article que J. Giry (1977) a consacré aux constructions à verbe opérateur.
20. Voir par exemple l'article de J.M. Klinkenberg (1982).
21. Cf. les articles de P. et D. Corbin (1980) et P. Gilbert (1969).
22. Pour bon nombre des phrases proposées en exercice par G. Niquet, on se demande au nom de quoi (si ce n'est la consigne !) il est préférable d'employer un seul mot précis plutôt que la périphrase. Ainsi, p 128, elle demande de remplacer les mots soulignés par *verbeux* :
- "Je n'ai rien compris à l'intervention de Régis. Son développement a été à ce point noyé dans les détails et les mots inutiles qu'il en a perdu toute clarté de bout en bout".
- La phrase initiale est pourtant parfaitement claire et la réduction de 18 à 1 mot n'est justifiée par aucun impératif particulier (contraction de texte, par exemple).
23. Le "binôme synonymique", figure très à la mode au Moyen-Age, est composé d'un couple de synonymes coordonnés (exemple : *orgueilleux et franc, dire et montrer...*). C. Buridant montre les rapports étroits entre certains binômes synonymiques explicatifs et la glose. Il y voit "une glose

en réduction, embryonnaire, une glose implicite réduite à un terme" cf. p 28. Ce n'est bien sûr pas exactement de ce genre de figure qu'il est question avec la périphrase. Mais on retrouve le même mouvement d'un mot mal connu (ou non connu) à sa glose par une périphrase, ou l'inverse.

24. Voir par exemple NIQUET p 132, fiche n°6. Dans la phrase suivante :

"Il ne travaille pas. Il vit de *ressources improvisées, irrégulières et souvent malhonnêtes*",

il faut remplacer la périphrase (soulignée) par *expédients*. Certes, il y a équivalence linguistique entre ce mot et la périphrase. Mais ce mot ne sonnera pas forcément "juste" aux oreilles de quelqu'un qui serait porteur d'une position idéologique différente vis à vis du travail. Il préférera peut-être "petits jobs". Il y a donc intérêt à montrer que le choix des mots n'obéit pas qu'à des considérations d'ordre sémantique.

25. Cf. P. Delcambre (1982) qui expose une étude de vocabulaire à partir du mot *mythe*.

26. Cf. E. Fichez / P. Delcambre (1978), en particulier le § 4.3.

27. L'hypothèse des représentations du sujet dans l'explication des difficultés langagières a été longuement développée par B. Delforce (1982) dans un article du premier bulletin du CE.R.TE. Je renvoie le lecteur à cet article.

28. Ce travail prenait place dans un ensemble d'activités liées à la préparation à la recherche d'un premier emploi.

29. Cf. l'article de E. Landowski sur le "langage administratif", dans lequel il pose avec netteté ce problème langage / style :

"En définissant le langage administratif comme un style, c'est-à-dire en ramenant pour l'essentiel son originalité à celle d'un jargon de métier, on produit une réduction dont l'idéologie tire un double bénéfice. D'une part, cette démarche permet d'apporter, avec le thème paradoxal de la transparence linguistique, une sorte de preuve locale du caractère démocratique des institutions. D'autre part, elle autorise l'escamotage de la portée proprement politique inhérente à l'emploi du langage par l'administration" p 310.

30. Cf. Dauger et alii (1981). Voir aussi le manuel "Écrire pour agir" (1982) p 63. 65 dans lequel ce problème est posé.

31. Il est vrai que d'autres chapitres des manuels font parfois place à la connaissance et au fonctionnement de ces mots (cf. NIQUET, chapitre 6, p 114. 118).

32. Un exemple caractéristique m'a été fourni par un étudiant qui, soucieux de se conformer au principe condamnant la répétition trop rapprochée d'un même mot, cherchait sans succès dans le dictionnaire un synonyme de *séjour* employé deux fois dans son texte à trois lignes d'intervalle :

"Le séjour à Oran m'a conduit à observer...

(deux phrases sont intercalées)

Le séjour à Oran m'a aussi permis..."

Une des solutions possibles était simplement de marquer explicitement la reprise de la première occurrence par l'emploi de l'adjectif démonstratif renforcé par *même* :

"Ce même séjour oranais m'a permis..."

33. Cette articulation entre le discours et l'action (résolution de problèmes prise de décisions, définition d'orientations, etc.) est développée dans l'ouvrage de J.P. Darré (1918).

34. On trouvera une analyse de cette représentation de la langue en "bon" et "mauvais" français dans l'introduction de Lapeyre, Bourgain et Pelfrène au manuel "Et dire..." (1977).